

Liderar una Escuela Inclusiva en Chile: La Importancia de los Líderes Medios

Leading an Inclusive School in Chile: The Importance of Middle Leaders

René Valdés ^{*},¹ y Nivaldo Pérez ²

¹ Universidad Andrés Bello, Chile

² Escuela Especial de Lenguaje Abelardo Iturriaga, Chile

RESUMEN:

El objetivo de este estudio fue analizar las prácticas que ejercen líderes medios, así como conocer las barreras y facilitadores que enfrentan, en escuelas chilenas con orientación inclusiva. Mediante una metodología cualitativa se llevaron a cabo 42 entrevistas y 20 grupos focales a miembros del equipo de gestión (equipos directivos, coordinadores y profesionales de apoyo) en siete escuelas con sello inclusivo. Los resultados destacan cinco líderes medios: (1) jefes/as técnicos pedagógicos; (2) encargados/as de convivencia escolar; (3) coordinadores/as PIE (4); duplas psicosociales y; (5) facilitadores lingüísticos. Las prácticas de estos líderes abarcan un conjunto de ámbitos claves para la inclusión: como sensibilización, trabajo colaborativo, atención de la diversidad y apoyo en procesos inclusivos como el bienestar y la participación. Se concluye que los líderes medios pueden ser actores transformadores en escuelas con sello inclusivo, no obstante, para que esto ocurra es necesario que sean formados y potenciados por las autoridades locales evitando, a la vez, la individualización de la inclusión escolar.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Liderazgo escolar, Interculturalidad, Barreras, Participación

ABSTRACT:

The objective of this study was to analyze the practices exercised by middle leaders, as well as to know the barriers and facilitators they face, in Chilean schools with an inclusive orientation. Using a qualitative methodology, 42 interviews and 20 focus groups were carried out with members of the management team (management teams, coordinators and support professionals) in seven schools with an inclusive seal. The results highlight five middle leaders: (1) pedagogical technical chiefs; (2) responsible for school coexistence; (3) PIE coordinators (4); psychosocial couples; and (5) linguistic facilitators. The practices of these leaders cover a set of key areas for inclusion: such as awareness, collaborative work, attention to diversity and support in inclusive processes such as well-being and participation. It is concluded that middle leaders can be transformative actors in schools with an inclusive stamp, however, for this to happen it is necessary that they be trained and empowered by local authorities, avoiding, at the same time, the individualization of school inclusion.

KEYWORDS:

Inclusive education, School leadership, Interculturality, Barriers, Participation

CÓMO CITAR:

Valdés, R. y Pérez, N. (2023). Liderar una escuela inclusiva en Chile: La importancia de los líderes medios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 21-36.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200021>

1. Introducción

La inclusión en educación es un asunto de primera necesidad a nivel internacional. Desde la Declaración de Salamanca (1994) hasta la Declaración de Incheon (2015) se entiende la inclusión como la piedra angular de una educación transformadora. En el caso de Chile en los últimos 30 años, pero especialmente en la última década, el compromiso por una educación inclusiva se ha traducido en la promulgación de leyes, decretos, programas, cuerpos normativos y en el diseño de guías y recomendaciones ministeriales para el abordaje de la diversidad en la escuela (Manghi et al., 2020; Valdés y Fardella, 2022).

La instalación de toda esta acción pública ha introducido nuevos objetivos para las escuelas, nuevas dimensiones educativas de interés, así como la incorporación de perfiles y roles específicos. En relación a esto último, en este trabajo adoptamos el concepto de líderes medios para referirnos a otros liderazgos al interior de las escuelas que van más allá de la figura de los/as directores/as escolares y que, según la literatura consultada, tienen roles estratégicos para desplegar colaborativamente prácticas escolares promotoras de objetivos comunes (Lipscombe et al., 2021). La evidencia respalda el impacto de los líderes medios en la práctica docente y en los resultados académicos (Highfield y Rubie-Davies, 2022). Sin embargo, todavía se requiere contar con más información para analizar la influencia de estos líderes en la consecución de procesos escolares inclusivos. Por esta razón, el objetivo de este estudio fue analizar las prácticas que ejercen líderes medios, así como conocer las barreras y facilitadores que enfrentan, en escuelas chilenas con orientación inclusiva. Se espera que las contribuciones de este trabajo permitan descentralizar la figura de la dirección escolar, reconocer el potencial inclusivo de otros líderes en la escuela, pero, sobre todo, entender la inclusión como proceso multidimensional que requiere de un abordaje sistémico y colaborativo.

2. Políticas de inclusión escolar en Chile

En los últimos años, Chile ha desplegado una profusa acción pública sobre calidad de la educación. Esto ha implicado la promulgación de leyes, decretos y normativas con el propósito de establecer espacios escolares más inclusivos, justos y con una buena convivencia escolar (López et al., 2023). Esto ha posibilitado la aparición de nuevas figuras profesionales encargadas de involucrarse en la escuela, traducir políticas locales, liderar y coordinar estrategias de mejora, así como involucrarse en la gestión de la inclusión escolar (Valdés y Fardella, 2022). Dado que no es factible abarcar todas las regulaciones existentes, daremos cuenta de aquellas que resulten más pertinentes para el propósito de este trabajo.

La primera normativa que conviene destacar es la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) promulgada en el año 2008. Esta ley establece la entrega de una subvención adicional al sostenedor de una escuela por cada alumno prioritario, vale decir, que su situación económica dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. A cambio de esta subvención, las escuelas deben implementar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Esta ley permite, por una parte, designar a un/a encargado/a SEP, cuya función consiste en velar por el uso óptimo de los recursos y, por otra parte, permite la contratación de nuevos profesionales de apoyo que las escuelas consideren relevantes para el logro de los objetivos asociados al PME. Esto

último ha permitido la instalación y conformación de equipos multidisciplinarios al interior de las escuelas chilenas que reciben esta subvención.

La segunda normativa a considerar es el decreto 170 del año 2010 que conforma el Programa de Integración Escolar (PIE) y que, a la fecha, es considerada la estrategia inclusiva oficial del sistema educativo chileno. El PIE, entre otras cosas, establece subvenciones para diagnósticos específicos, ordena una evaluación diagnóstica multidisciplinaria y crea los equipos de aula entre profesores de aula y profesores especialistas. El decreto 170 instala la figura del coordinador/a PIE, que es el encargado de liderar los procesos diagnósticos, define y entrega apoyos al alumnado, gestiona el trabajo del profesorado de educación especial y, por lo general, es parte del equipo de gestión de una escuela.

La tercera normativa es la Ley de Violencia Escolar promulgada el año 2011 que establece la figura del encargado/a de convivencia escolar, que es la persona responsable de asegurar que la definición oficial de la convivencia escolar se refleje en acciones concretas dentro de la comunidad educativa y para ello debe coordinar un equipo de convivencia, implementar actividades y liderar un buen clima institucional. Si bien la Política Nacional de Convivencia Escolar promulgada el año 2019 señala que no se debe reducir la convivencia a una figura profesional, lo cierto es que, actualmente, los encargados de convivencia escolar son actores relevantes en las escuelas chilenas.

Finalmente, no podemos omitir la Ley de Inclusión Escolar 20.845 de 2015, cuyo objetivo principal es garantizar el acceso a la escuela sin discriminación, establecer gratuidad y eliminar el lucro en los establecimientos que reciben subvención estatal. Si bien esta ley no crea figuras específicas, todo lo señalado en los párrafos anteriores debe tributar al espíritu de la Ley de inclusión y esto requiere acciones tanto de los líderes formales como de los líderes medios en la escuela. Esta ley y otras normativas con foco en el alumnado extranjero, por ejemplo han conformado una contundente acción pública sobre inclusión que ha posibilitado, a la vez, un terreno llano para la aparición de líderes medios.

3. Liderazgo escolar inclusivo y líderes medios

La literatura sobre educación inclusiva reconoce la importancia que tienen líderes escolares en la conducción y consolidación de escuelas inclusivas (Valdés, 2022). Esto se conoce como estilo de liderazgo inclusivo (Kugelmass, 2003; León, 2012; Gómez-Hurtado et al., 2021; Ryan, 2016; Valdés, 2022) e implica lo siguiente:

- Se basa en una perspectiva cultural (cultura escolar inclusiva), relacional (comunidad) y distribuida (mayor participación) para entender el liderazgo
- La responsabilidad no recae únicamente en el/la director/a, sino que se reconocen otros liderazgos (equipo directivo, equipo de gestión, liderazgos medios, liderazgos informales, entre otros).
- Todos los líderes, sean formales o no, defienden y están comprometidos con un modelo inclusivo
- Busca minimizar y eliminar situaciones de injusticia social, sea entre adultos o entre estudiantes.
- Crea políticas internas para el desarrollo de una inclusión contextualizada y promueve la autoformación en temáticas afines a la inclusión

- Desarrollan una cultura escolar inclusiva, democrática y participativa
- Se implican en la toma de decisiones sobre la gestión de la diversidad.

Ya en la Declaración de Salamanca (1994) se señalaba que una dirección escolar comprometida con la inclusión debe establecer procedimientos flexibles de gestión y propiciar una cooperación eficaz entre profesores y personal de apoyo para atender a la diversidad. Sin embargo, en los últimos años la tendencia ha girado en función de la dimensión cultural de las escuelas y en función del desarrollo democrático, colaborativo y profesional de líderes formales y no formales (Valdés, 2018; Valdés, 2020). De ahí que se señale que un liderazgo inclusivo es, además, un liderazgo distribuido por su componente colectivo (Andersen y Ottesen, 2011). Sin embargo, Miskolci et al., (2016) muestran que el enfoque distribuido, en este caso, va acompañado estrictamente de un marco de valores inclusivos; es decir, que un liderazgo inclusivo es un liderazgo distribuido, pero, un liderazgo distribuido no es necesariamente un liderazgo inclusivo. Por eso la figura de líderes medios resulta relevante para el estudio de escuelas inclusivas, pues, se espera que orquesten colaborativamente la complejidad de dimensiones que tributan a los principios de la inclusión.

La literatura internacional sobre líderes medios ha crecido exponencialmente en los últimos años (Grootenboer et al., 2015; Lipscombe et al., 2021; Leithwood, 2016; Wenner y Campbell, 2017). Sobre ello podemos señalar lo siguiente:

- El uso del concepto de líderes medios, o líderes intermedios como utilizan algunos autores, ha pasado de significarse desde labores administrativas a labores más bien técnicas y pedagógicas (De Nobile, 2018).
- El origen de los líderes medios empieza con la potenciación de profesores destacados por parte de directores o sostenedores debido a sus cualidades profesionales y personales (Bennett et al., 2017).
- El concepto de líderes medios también se asocia a líderes informales (Lee y IP, 2021) y por lo tanto sería un ejercicio más desarrollado para entender el liderazgo escolar (Cardno et al., 2019; Katzenmeyer y Moller, 2009).
- Desarrollan una variedad de roles al interior de la escuela, aplican procesos normativos y articulan prácticas entre directores y profesores (Hunzicker, 2013; Koh et al., 2011; Lu et al., 2015; Ng y Chan, 2014).
- Trabajan desde arriba hacia abajo, vale decir, desde lógicas administrativas y de gestión hasta profesores y trabajo en aula (Hargreaves y Ainscow, 2015), sin embargo, esto no quita que influyen y/o aporten en términos horizontales a los diferentes departamentos de una misma escuela.
- La literatura reciente reconoce como líderes medios a profesores con condición de expertiz, profesionales de la educación con roles de gestión, directores de departamentos o jefes posicionales (Grootenboer et al., 2015).
- La producción científica demuestra un impacto concreto de estos líderes en áreas curriculares, ejercicio del liderazgo, aprendizaje de los estudiantes, en los planes de estudios y en la cultura escolar (Bennett et al., 2017; Lipscombe et al., 2021).

En el caso de Chile, la aparición de los líderes medios responde, como ya decíamos, a la instalación de una profusa acción pública sobre inclusión, diversidad y convivencia

escolar (Valdés et al., 2022) y, al mismo tiempo, a la gran cantidad de tareas administrativas que tienen directores escolares que impide que estos adopten labores de corte pedagógico (Yáñez y Rivero, 2020).

Según Cortez y Zoro (2016) la definición sobre liderazgos medios todavía requiere más desarrollo y discusión en Chile, pues sus funciones pedagógicas, formativas o administrativas varían de acuerdo a las administraciones locales. Esto es apoyado por Maureira et al. (2021) que señala que no existe una normativa específica que explícite la figura de los líderes medios y sus labores. Lo que sabemos hasta ahora es que existen ciertos roles claves que se asocian con la figura de los líderes medios. Neves (2020) destaca la figura de los jefes/as de UTP como cargo que tributa directamente a lo pedagógico y que vincula el trabajo de directores/as con el profesorado. Mientras que Cortez y Zoro (2016) sitúa la atención en jefes de ciclo, jefes de departamentos, inspectores generales, orientadores y encargados de convivencia. Sobre profesores líderes ha escrito Sepúlveda y Volante (2019) y sobre coordinadores pedagógicos han escrito García-Martínez y Martín-Romera (2019). En ambos casos el objetivo es la implementación de políticas que apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La literatura en Chile muestra que los roles de líderes medios sirven de nexo entre las diferentes dimensiones de la escuela, traducen políticas locales, actúan con foco en el aprendizaje de los estudiantes, promueven la gestión de recursos y tiene un conocimiento profundo de las necesidades tanto de los estudiantes como de los docentes (Cortez y Zoro, 2016). Sin embargo, la evidencia aún es limitada y se basa principalmente en casos individuales o regionales. Además, el foco ha estado puesto mayoritariamente en la dimensión curricular y en la gestión administrativa de labores. Son pocos los estudios en Chile que vinculan a líderes medios con los planteamientos asociados a la inclusión (Gómez-Hurtado et al., 2021; Valdés et al., 2022; Morales et al., 2022; Ortiz y López, 2021). Este trabajo, por lo tanto, intenta aportar a esta línea de investigación.

4. Método

Para dar respuesta al objetivo de este estudio se optó por un diseño cualitativo de investigación y por el método de estudio de casos con enfoque etnográfico (Díaz de la Rada, 2013). Para ello se reportan resultados confluentes de tres investigaciones con siete escuelas chilenas. La primera investigación (2016-2018) tenía como objetivo explorar los discursos del profesorado y de directivos en torno a la inclusión de estudiantes extranjeros. La segunda investigación (2017-2018) tenía como objetivo analizar las prácticas de liderazgo en escuelas con culturas inclusivas. La tercera investigación (2020-2022) tenía como objetivo comprender las prácticas de liderazgo de los equipos directivos en escuelas inclusivas.

4.1. Casos de estudio

Para seleccionar los casos se utilizó un muestreo intencional (Flick, 2015). Este permite identificar deliberadamente casos que permiten construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de manera instructiva un fenómeno específico de estudio que, para el caso de este trabajo, son escuelas con sello inclusivo.

Las siete escuelas participantes son gratuitas, no poseen procesos arbitrarios de selección de alumnos, tienen a la inclusión como sello y objetivo de su proyecto educativo institucional, cuentan con diversos programas e iniciativas de atención a la diversidad y poseen alta vulnerabilidad escolar. Cuatro escuelas están ubicadas en la

Región Metropolitana, una en la Región de Antofagasta, otra en la Región de Tarapacá y una en la Región de Valparaíso.

4.2. Trabajo de campo

Para la producción de datos se realizaron, primero, entrevistas individuales a directores/as, jefes/as de UTP, inspectores/as generales, facilitadores lingüísticos, coordinadores PIE y encargados/as de convivencia; y luego se realizaron grupos focales a profesores, equipos de gestión, equipos PIE y equipos de convivencia escolar (Cuadro 1). Esto permitió que los grupos focales se organizarán con un guion temático elaborado a partir de las entrevistas iniciales. Este abordaje secuencial permite una articulación metodológica basada en procesos de validez y plausibilidad para sistematizar las prácticas de los líderes medios (Flick, 2015).

En el caso de las escuelas 1, 2, 3 y 4 los datos se produjeron en el período 2016-2018; en el caso de la escuela 5 en el período 2017-2018; mientras que las escuelas 6 y 7 fueron en el período 2020-2021, por lo tanto, el desarrollo de las técnicas en este caso se desarrolló mayoritariamente de forma online debido a las restricciones sanitarias. Se solicitaron autorizaciones formales visadas por el comité de bioética de la universidad patrocinante y todos los invitados decidieron participar de la investigación.

Cuadro 1

Entrevistas y grupos focales empleados en el trabajo de campo

	Escuelas						
	1	2	3	4	5	6	7
Entrevistas individuales	6	6	7	4	4	4	11
Grupos focales	3	3	2	3	4	4	3

4.3. Análisis de datos

Para examinar en las prácticas, barreras y facilitadores se utilizó la técnica de análisis de contenido temático de Flick (2015). Con el fin de obtener interpretaciones sólidas, se crearon categorías a partir de los datos textuales extraídos de las dos técnicas empleadas (Krippendorff, 2004).

El proceso de análisis se llevó a cabo en varias etapas. En primer lugar, se organizó el material mediante la transcripción y lectura de los datos de audio para identificar los datos más relevantes. Luego, se realizó la codificación abierta de los textos utilizando el software Atlas.ti para segmentarlos en unidades de significado relacionadas con la figura de líderes medios y sus acciones. Después, se elaboró un libro de códigos siguiendo las recomendaciones de Atkinson y Coffey (2003) y se buscaron patrones comunes para ordenarlos y depurar la base hermenéutica. Finalmente, se procedió a la categorización de los códigos para agruparlos en categorías funcionales de trabajo, priorizando aquellas con mayor densidad de fragmentos y descartando las que tenían pocos códigos asociados.

5. Resultados

5.1 Prácticas

5.1.1. Procesos de sensibilización

Esta primera categoría agrupa un conjunto de fragmentos que abordan procesos de concientización, sensibilización y formación sobre inclusión, diversidad y ámbitos de discriminación. Los líderes medios, como coordinadores PIE y encargados de CE, señalan que lideran y/o coordinan instancias que permiten promover actitudes positivas frente a la inclusión, la buena convivencia escolar, el uso de conceptos comunes y la relevancia de valorar la diversidad. Revisemos algunos fragmentos:

quise partir por eso para que todos manejemos lo que es la convivencia escolar, me estoy refiriendo a padres, estudiantes y funcionarios. Todos nosotros hemos hecho esa socialización usando el concepto del ministerio, pero nosotros también lo pusimos un poquitito más, más simpático, para que lo pudiesen entender, más cotidiano e inclusivo. (Entrevista, Encargada de Convivencia Escolar, escuela 7).

Así que abí comencé con muchas sensibilizaciones ganando espacio en el equipo directivo. Me senté con ellos y les expliqué de qué se trata, entonces tenemos que hacer esto y esto. Tenemos que conformar equipos de aula y empezar a trabajar colaborativamente, y el equipo completo se empezó a empapar del lenguaje. Aquí fue fundamental la jefa de UTP, porque ella se sumó, pero completamente, al proyecto inclusivo, en vez de ir de abajo hacia arriba, comenzó a ir de arriba hacia abajo. (Entrevista, Coordinador PIE, escuela 2)

El proceso de sensibilización es presentado desde la colaboración, desde el diálogo entre estamentos educacionales y siempre en sintonía con el proyecto inclusivo.

Empezamos a potenciar a los chiquillos y que se visualizara lo positivo que era para la escuela. También hicimos reuniones de sensibilización. Les mostrábamos qué hacían los chiquillos, los avances. ya y los profesores se empezaron a sentir orgullosos y se empezaron a sentir parte de esto. Hoy en día, muchos se hicieron parte de esto. Es como parte de su trabajo. La cultura inclusiva se instaló, las políticas también se instalaron y ha habido un cambio de muchos profesores. (Entrevista, coordinadora PIE, escuela 4)

Los líderes medios sensibilizan sobre su rol y sobre dimensiones transversales a la comunidad. Entienden que la inclusión requiere participación activa, vinculación con otros procesos y promoción de una buena convivencia escolar. El liderazgo desde la unidad técnico pedagógica potencia aún más este valor:

La idea o el concepto que se quería instalar era de un modelo de educación inclusiva, en el que no segregáramos a los estudiantes, sino que más bien potenciáramos a todos los estudiantes a partir de las estrategias que el equipo. La educadora diferencial podía instalar eso, eso lo pusimos sobre la mesa con el apoyo del equipo directivo y lo trabajamos en diferentes momentos. (Entrevista, jefa de UTP, escuela 1)

Los procesos de sensibilización sobre temáticas relevantes permitieron una resignificación de los roles y conceptos que abarcan los procesos inclusivos. Se comparten los conceptos desde la normativa a lo contextual.

los PIE son programas de integración escolar, entonces acá, desde la sutileza, le cambiamos a programa de 'inclusión escolar', entonces se cambia ese por temas del lenguaje, y eso lo operamos de forma transversal. (Entrevista, jefa de UTP, escuela 6)

La sensibilización varía según el contexto escolar: convivencia, inclusión, programas y normativas. El enfoque común es la conciencia sobre la inclusión, apoyada principalmente por líderes medios.

5.1.2. Liderar un trabajo colaborativo e interdisciplinario

Esta segunda categoría permite entender la influencia de coordinadores, UTP y de facilitadores lingüísticos en el trabajo colaborativo y en relación al equipo de gestión, al profesorado y a las familias. Desde los relatos de los líderes medios, el tránsito hacia un modelo inclusivo requiere de sinergias, de colaboración y de apertura a trabajar con otras disciplinas. Revisemos algunos fragmentos:

permeamos todas las áreas del colegio. Los profesores nos hacen incorporarnos en varias cosas, hay varios profesores que agarran a sus equipos de aula, así hacen un fiato, son un par. Ya, y en ese par le dicen “oye, ¿puedes venir hoy día a consejo de curso?”. O sea, mi voz es tan legítima como la tuya y tú que estás más con ellos que yo (Entrevista, entrevista coordinadora PIE, escuela 7) nos dividimos por áreas de gestión. Entonces, dentro de este modelo está la gestora de planificación, la gestora de evaluación, gestora de didáctica; yo soy el gestor de inclusión. Entonces, ya dejo también, de cierta manera, de ver solamente al equipo PIE y a los niños PIE, me preocupo de que todos los estudiantes de todos los cursos avancen en sus aprendizaje y converso con todos los profesores. (Grupo focal, equipo UTP, escuela 6).

De lo anterior se puede desprender que tanto coordinadora PIE como UTP están implicadas en dinámicas de trabajo colaborativo, en gestión y en participación. Desde sus roles de coordinación, se relacionan con profesores para dinamizar la respuesta con la diversidad. Revisemos otra cita:

Me desempeño en los cursos más pequeños, desde prekínder hasta tercero, trabajo con los profesores, con UTP, tenemos reuniones, nos centramos en lenguaje y matemáticas, pero yo también estoy en el patio, con los inspectores, incluso apoyo en educación física, problemas de idioma, apoyo en entrevistas cuando llega una nueva familia. (Entrevista, profesor intérprete, escuela 2)

La cita anterior es de un profesor intérprete que fue contratado por ley SEP para apoyar al alumnado extranjero en una escuela de Santiago de Chile. Sus relatos muestran un rol de puente entre estudiantes, profesores y familias. Desde la colaboración, el profesor intérprete se mueve por diversas dimensiones (aprendizaje, idioma, convivencia) y con distintos actores.

casi todo el colegio trabaja con equipos de co-docencia y eso nos ha permitido ir generando este monitoreo y logro de los estudiantes, entonces ya no se habla de los niños PIE, se habla como de todos los niños. (Grupo focal, equipo UTP, escuela 6)

Lo señalado en el grupo focal permite tener una panorámica sobre una perspectiva amplia para entender la inclusión en la escuela, ya no solo focalizada en el alumnado con NEE, sino en la diversidad de trayectorias escolares considerando una acción contextual y situada.

5.1.3. Atención a la diversidad

Esta tercera categoría reúne una gran cantidad de citas y fragmentos. Las escuelas participantes despliegan un conjunto de acciones que abordan el aprendizaje de todas/os sus estudiantes. Gran parte del trabajo que realizan líderes medios tiene directa relación y repercusión en acciones que favorecen la flexibilización de la enseñanza. El foco de casi todas las escuelas está en el aprendizaje de los estudiantes y esta motivación atraviesa tanto los discursos como las prácticas de los líderes participantes.

Para alcanzar este objetivo, el equipo directivo potencia líderes medios e instala un lenguaje común. La coordinadora PIE de la escuela 7 señala que “nunca hay que bajar la guardia, hay que estar siempre monitoreando los aprendizajes”, haciendo referencia a no confiarse en los resultados, a estar pesquizando el aprendizaje de los estudiantes, a estar trabajando colaborativamente y a ofrecer también nuevas propuestas. La misma coordinadora agrega que “hoy en día estamos 100 % focalizados en lo pedagógico, en que los estudiantes aprendan, lean, escriban en los primeros niveles, y que vayan mejorando su aprendizaje a medida que va avanzando su escolaridad”. Revisemos citas de otras escuelas:

El trabajo que yo hacía era coordinado con el equipo de aula, que las entrevistas, el abordaje de la situación, cómo nos repartíamos las labores que teníamos que hacer, eh... no era como solo pastelera tus pasteles, era como todos trabajando en conjunto. Así que yo considero que el PIE dentro de todo es fundamental, fundamental en el colegio y no solo para los alumnos con NEE. (Entrevista, coordinadora PIE, escuela 3)

La cita revela que los roles dentro de la institución abordan la atención a la diversidad como parte de su responsabilidad. Consideran esta tarea como un objetivo constante en su trabajo diario, y sus acciones deben estar en consonancia con algún aspecto relacionado con una atención pedagógica inclusiva.

El 83 [decreto] salió el 2015 con aplicación el año 2016, y nosotros ya el 2015 estábamos trabajando con un modelo de DUA, esto de las adecuaciones curriculares nosotros las llevábamos, yo tengo adecuaciones curriculares del año 2015 consensuadas con profes de 1er ciclo, para todos los estudiantes, no solamente para los que son del PIE. (Entrevista, Coordinadora PIE, escuela 5)

Los líderes medios de ambas instituciones destacan el hecho de que en sus comunidades escolares se desarrollaron estrategias de atención a la diversidad antes de ser estas formalizadas por el ministerio de educación. Con otros títulos, con otros pasos, pero se relata que se desarrollaban acciones que hoy, desde lo formal, están situadas en normativas y decretos específicos derivadas del nivel central.

nosotros como dupla... nosotros sí podemos ver casos de niños que no se estén conectando a las plataformas. Pero una vez que el profesor, inspectoría y otros departamentos hayan hecho acciones previas, y ellos nos comunican si no hay respuesta, no hay una mejora. Ahí nosotras sí entramos como dupla, abordando las condiciones de aprendizaje y de participación, de derechos, porque si hay una... puede haber una vulneración del derecho de educación, y eso lo tenemos super claro. (Entrevista, dupla psicosocial, escuela 7)

En este último fragmento podemos visualizar que la atención de la diversidad no es prerrogativa exclusiva de profesionales que tienen roles técnicos y pedagógicos, sino de aquellos que tienen roles formativos, como la dupla psicosocial, que son contratadas por ley SEP para abordar la dimensión social y emocional del alumnado prioritario.

5.1.4. Promoción del bienestar y de la participación escolar

Esta cuarta categoría reúne fragmentos que abren la idea de inclusión más allá de la diversificación de la enseñanza y con foco en el aprendizaje curricular, vale decir, se centra en otras dimensiones relevantes para la inclusión. Las líderes participantes señalan que abarcan un conjunto de procesos que tributan a una idea amplia de diversidad, de inclusión y que se sitúa en los vínculos, en la felicidad del alumnado, en la protección de sus necesidades básicas. Revisemos algunos fragmentos:

aplicamos un modelo único de trabajo psicosocial y de orientación que es el aprendizaje socioemocional para ir justamente trabajando el tema de la motivación académica y eso lo hace más transversal con los niños, apoderados y

profesores para que las expectativas también sean altas. (Entrevista, dupla psicosocial, escuela 5)

lo importante del colegio es la movilización del aprendizaje de los estudiantes, pero obviamente no menos importante tiene que ver con el desarrollo integral, entonces ahí nosotros en la parte de formación con los orientadores y los psicólogos trabajamos con toda el área de formación del colegio. (Grupo focal, equipo PIE, escuela 3)

hay un programa que se está trabajando desde inicio de año, que lo lleva la orientadora, que se llama Programa ASE, que es Aprendizaje Socio-Emocional, y que se instaló todos los días, la primera media hora, y que daba espacio a que los chicos hablaran, tocaran temas puntuales, y eso ha tenido un impacto súper bueno desde la perspectiva de los apoderados y los estudiantes. (Entrevista, coordinadora PIE, escuela 7)

En las citas se resalta la conexión del aprendizaje con otras áreas. Esto implica no limitarse a la cobertura curricular, sino promover procesos inclusivos que permitan una formación completa y adaptada al contexto pensada en todo el alumnado y no solo en un grupo, con altas expectativas, formación emocional y participación de todos los estamentos.

5.2. Barreras

En cuanto a las barreras, se destaca, por parte de líderes medios, la resistencia al cambio cultural por parte de algunos profesores. La instalación de significados comunes para comprender la inclusión encontró resistencia, y no se valoraba el trabajo del equipo de apoyo a los estudiantes con mayores necesidades, pues no estaba considerada en el diseño de las clases:

Los primeros años, siempre fueron en busca de soluciones de muchas cosas que nosotros no sabíamos hacer y que lamentablemente la etiqueta de docentes especialistas es como, pucha, si ustedes están acá, arréglenlo ustedes. (Entrevista, coordinadora PIE, escuela 6)

Al comienzo yo trabajaba solo, sin relación a la planificación o al currículum, los profesores dejaban la tarea de apoyar a los niños haitianos en mis manos, tuvimos que hacer colaboración con la jefa de UTP para empezar a entender que los niños migrantes son responsabilidad de todos. (Entrevista, profesor intérprete, escuela 3)

Esta resistencia refleja la necesidad de un proceso de adaptación y aprendizaje por parte de la comunidad educativa, que requiere tiempo y es susceptible a dificultades situacionales. Otro obstáculo identificado es la normativa de la atención a la diversidad. Se reconoce una brecha entre las intenciones del PIE y lo que permite la normativa. Aunque se busca realizar una inclusión efectiva, la falta de recursos se convierte en un impedimento. La subvención por estudiante no es suficiente para contratar más profesionales, lo que repercute en la falta de horas de terapeutas, fonoaudiólogos y psicólogos. Esta carencia afecta la intervención integral y completa de los estudiantes, perjudicando sus avances y aprendizajes.

Yo pienso que hay una brecha enorme entre las intenciones del PIE y lo que nos permite efectivamente la normativa. Pienso también que una de las cosas que nos desgastan mucho es querer hacer las cosas muy bien para que estos procesos de inclusión se cumplan, pero también no tenemos todo; todo lo que nosotros necesitamos como profesionales para hacerlo, no está en nuestras manos. Tenemos un decreto 170 que nos da una subvención por estudiante que no nos alcanza para contratar más profesionales, estamos al debe con muchos de los profesionales, con horas de terapeutas, con horas de fonoaudiólogo, con horas de psicólogo, para que se haga finalmente la intervención integral y completa, y eso obviamente a en desmedro de los avances y los aprendizajes de los chiquillos. (Entrevista, coordinadora PIE, escuela 7)

5.3. Facilitadores

En contraste, se identifican varios facilitadores que han contribuido al desarrollo de la inclusión en la escuela. Uno de ellos es la valoración de la inclusión como un derecho. Los líderes medios reconocen la importancia de resguardar que cada estudiante esté en el lugar donde debe estar y fomentan el conocimiento y la convivencia con los demás. Esta perspectiva valórica refuerza sus acciones en pro de la inclusión.

La inclusión la entiendo como un derecho. Abiertamente como un derecho. Finalmente, lo que hacemos es resguardar que el chiquillo esté con sus compañeros, en su sala, no en otro espacio, participando y aprendiendo. Lo otro tiene que ver con el conocimiento de las personas, del convivir con el otro. (Jefa de UTP, coordinadora PIE)

El liderazgo de la dirección escolar, independiente del estilo, también ha sido un facilitador clave. Los líderes medios destacan la libertad que han tenido para implementar acciones y la confianza que han recibido por parte de la directora.

Tenía mucha libertad de “hacer” lo que yo quería hacer, sin cuestionamiento. Todo lo contrario, con barto apoyo. Ya hagamos esto y esto otro, hay que hacer esto. Como era un trabajo colaborativo, se hacía entre todos. Eso como que da barta seguridad. Uno no estaba trabajando solo. Pero, fue de mucho aprendizaje, mucho, mucho aprendizaje, la directora me enseñó mucho a legitimarme. (Entrevista, encargada de convivencia escolar, escuela 1)

Se resalta la colaboración en la toma de decisiones, lo que brinda seguridad y evita que se trabaje de manera aislada. La directora, según lo señalado, se posiciona como una líder formal que apoya y promueve el trabajo realizado, enseñando a liderar y legitimando el rol de líderes medios.

La participación de todos los estamentos de la comunidad educativa es otro factor facilitador. Se destaca el compromiso de los líderes medios con el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. El trabajo colaborativo y la toma de decisiones conjuntas han sido fundamentales para avanzar en el cumplimiento de los objetivos inclusivos. Además, se menciona el respaldo al decreto 83, que permite diversificación de la enseñanza, que ha contribuido a fortalecer el acceso al aprendizaje de todos los estudiantes. Una jefa de UTP señala que “el decreto 83 entró bastante fácil; nosotros ya veníamos trabajando en esa modalidad, entonces ya estaban conformados los equipos de aula, ya se estaba trabajando de manera colaborativa, entonces no fue un proceso difícil” (Escuela 5).

Los líderes medios, mediante el apoyo de dirección escolar, ha reafirmado su compromiso con la participación de todos los estudiantes. La cultura del buen trato se ha convertido en una línea de trabajo en el plan de inclusión y de convivencia, enfocada en todos los estudiantes.

6. Conclusiones

El objetivo de este estudio analizar las prácticas que ejercen líderes medios, así como conocer las barreras y facilitadores que enfrentan, en escuelas chilenas con orientación inclusiva.

Los líderes medios se reconocen a sí mismos como cruciales para fomentar la participación y aprendizaje en la comunidad educativa. Su involucramiento en las decisiones es fundamental, puesto que, con base a su experiencia, tienen conocimiento del contexto, de la historia y de los objetivos del proyecto educativo. Se observan prácticas relacionadas con el proceso de sensibilización y comprensión de la inclusión

educativa, así como el trabajo colaborativo para lograr metas comunes. Estas prácticas están vinculadas con la atención a la diversidad y la participación de todos los estudiantes, y los líderes reconocen que su labor debe tener un impacto directo en los procesos inclusivos.

En cuanto a los facilitadores, el primero se relaciona con la valoración de la inclusión, donde los líderes muestran una actitud positiva y comprenden el concepto. Reconocen su responsabilidad en promover la valoración de la inclusión en la comunidad escolar y han llevado a cabo acciones concretas en apoyo del personal educativo. El segundo está vinculado al liderazgo de la dirección escolar, que ha involucrado a líderes medios en la toma de decisiones y les ha brindado respaldo para implementar acciones. Sin embargo, también se identificaron obstáculos desde las voces de los líderes medios participantes. Estos obstáculos incluyen el desconocimiento y la resistencia al cambio en la implementación de prácticas inclusivas, así como dificultades para entender que la inclusión es un asunto de todos y no solo del equipo de apoyo. Además, la normativa vigente limita la atención a la diversidad, lo que dificulta abordar las necesidades de todos los estudiantes de manera efectiva debido a la falta de autonomía de los recursos.

Los resultados obtenidos están en línea con investigaciones previas sobre líderes medios a nivel internacional. Estos hallazgos respaldan lo mencionado por Andersen y Ottesen (2011), quienes señalan que el liderazgo, cuando se ejerce desde y para la inclusión, debe tener un enfoque colectivo al distribuir los roles de responsabilidad dentro de la escuela (Katzenmeyer y Moller, 2009). Además, es importante que este enfoque se centre en los valores compartidos y conocidos por toda la comunidad escolar (Miskolci et al., 2016). Un elemento clave en este estudio es el foco pedagógico del liderazgo inclusivo ejercido por líderes medios (De Nobile, 2018), pues, se focaliza en todo en el alumnado y no solo en determinados grupos de apoyo (Valdés, 2020). Otro elemento clave de los hallazgos es el papel de puente que desempeñan los líderes medios entre directivos, docentes, familias y estudiantes (Hunzicker, 2013). Además, coordinan la puesta en marcha de políticas educativas, viéndose a sí mismos como responsables de interpretar las formas de trabajo y las normativas en relación a los objetivos a alcanzar (Koh et al., 2011; Lu et al., 2015; Ng y Chan, 2014).

Lo mismo ocurre para el caso nacional, ya que constata la centralidad de la figura de la jefatura técnica pedagógica en escuelas chilenas (Aravena et al., 2019; Neves, 2020; Quiroga y Aravena, 2017), así como la importancia de duplas psicosociales, coordinación PIE (Morales et al., 2022; Ortiz y López, 2021; Queupil et al., 2021) y la figura más reciente de facilitadores lingüísticos (Jiménez et al., 2020). Sin embargo, lo revisado en este estudio permite vincular con fuerza progresiva la relación entre liderazgos medios y educación inclusiva. Los líderes medios se responsabilizan de traducir las políticas inclusivas en acciones concretas dentro de sus instituciones. Esto posibilita que las prácticas inclusivas se lleven a cabo en el aula y en toda la comunidad escolar. Al actuar como enlaces entre los docentes, los directores y otros líderes educativos, facilitan la implementación efectiva de estrategias inclusivas para todo el alumnado, en diversas dimensiones y en sintonía con el proyecto inclusivo de sus escuelas. Además, la posibilidad de liderar espacios de sensibilización, permite la creación de una cultura escolar inclusiva que promueve actitudes y prácticas positivas con la diversidad y posibilidad de orquestrar espacios de participación.

Es fundamental reconocer que, si bien los líderes medios desempeñan un papel importante en sus instituciones, no se les puede considerar como los únicos responsables de gestionar un trabajo colaborativo e inclusivo. Hay que evitar este riesgo. Es más adecuado verlos como participantes clave que contribuyen al trabajo

conjunto de otros líderes dentro de la escuela, al esfuerzo colectivo y a la suma de decisiones y acciones, vale decir, que tributan a la idea de escuela como comunidad de práctica (Wenger, 2010). Del mismo modo, también son receptores y beneficiarios del trabajo realizado por otros líderes y grupos dentro de la comunidad escolar, ya que el éxito de las acciones de las cuales son responsables depende del apoyo, trabajo y compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa y de otros líderes. Por lo tanto, los encargados de convivencia y coordinadores PIE, que en los hallazgos aparecen como actores troncales, son líderes que tienen responsabilidad en sus roles, pero sus acciones requieren el respaldo, la colaboración y el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa.

La evidencia muestra que la aparición de líderes medios es el resultado de una combinación de factores (Bennett et al., 2017), y su validación no se limita únicamente a aspectos técnicos, sino que también tiene un fuerte componente social. Por lo tanto, es crucial que los directores y las autoridades educativas enfatizen y promuevan activamente el desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades, identificando áreas en las que brindar apoyo, actualizando marcos conceptuales, proporcionando mentorías y ofreciendo acompañamientos específicos. Los líderes medios desarrollan un trabajo relevante, sin embargo, también es fundamental brindarles el apoyo necesario para su desarrollo adecuado y propicio en el desempeño de sus funciones.

Este estudio proporciona información valiosa tanto para comprender la realidad local como para contextos en transición hacia políticas educativas inclusivas. Es importante seguir investigando sobre líderes medios en contextos de inclusión, diversidad y migración para comprender prácticas y competencias, y así poder dialogar con políticas públicas y formación en liderazgo escolar. Las limitaciones de este estudio son metodológicas, pues se centran solo en técnicas conversacionales y no en técnicas de observación, las cuales permiten un análisis más sutil de las prácticas de liderazgo.

Referencias

- Andersen, F. C. y Ottesen, E. (2011). School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge. *Intercultural Education*, 22(4), 285-299. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617422>
- Aravena, F., Cádiz, M., Peña, C., González, M. y Núñez, C. (2019). Liderazgo escolar: Una mirada a los criterios de éxito pedagógico de los jefes de unidad técnica pedagógica (UTP) en Chile. *Calidad en la Educación*, 51, 252-280. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.647>
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2013). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. En J. Holstein y J. Gubrium (Eds), *Inside interviewing* (pp. 415-428). SAGE.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C. y Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: A review of empirical research. *School Leadership and Management* 27(5), 453-470. <https://doi.org/10.1080/13632430701606137>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Cardno, C., Robson, J., Bassett, M. y Howse, J. (2018). Middle-level leaders as direct instructional leaders in New Zealand schools: A study of role expectations and performance confidence. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 33(2), 32-47. <https://doi.org/10.21307/jelpp-2018-011>
- Cortez, M. y Zoro, B. (2016). *El rol estratégico de los liderazgos medios al interior de las escuelas para la mejora escolar: una mirada desde la literatura internacional*. Líderes Educativos.

- Day, C. y Grice, C. (2019). *Investigating the influence and impact of leading from the middle: A school-based strategy for middle leaders in schools*. The University of Sydney.
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership and Management*, 38(4), 395-416.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1411902>
- Díaz de la Rada, A. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y Futuro*, 29, 13-39.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- García-Martínez, I., y Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. Revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 55-70.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324>
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I. y Jiménez, F. (2021). Inclusive leadership: good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9(3), art 11. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. y Ronnerman, K. (2015) Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41, 508-526.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>
- Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42-28. <https://doi.org/10.1177/0031721715614828>
- Highfield, C. y Rubie-Davies, C. (2022). Middle leadership practices in secondary schools associated with improved student outcomes. *School Leadership & Management*, 42(5), 543-564. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2137126>
- Hunzicker, J. (2013). Attitude has a lot to do with it: dispositions of emerging teacher leadership. *Teacher Development* 17(4), 538-561.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2013.849614>
- Jiménez-Vargas, F., Valdés, R., Hernández-Yáñez, M. T., y Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: Contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46, e218867.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218867>
- Katzenmeyer, M. y Moller G (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Koh, HH., Gurr, D., Drysdale, L. y Ang, LL. (2011). How school leaders perceive the leadership role of middle leaders in Singapore primary schools? *Asia Pacific Education Review* 12(4), 609-620. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9161-1>
- Krippendorff, K. (2004). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Kugelmass, J. W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. National College for School.
- Lee, D. y Ip, N. (2023). The influence of professional learning communities on informal teacher leadership in a Chinese hierarchical school context. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 324-344.
<https://doi.org/10.1177/1741143220985159>
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.

- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S. y Lamanna, J. (2023). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 270-288. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- López, V., Valdés, R., Ramírez, L. y Baleriola, E. (2023). Traducciones heterogéneas de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280058. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280058>
- Lu, J., Jiang, X., Yu, H. y Li, D. (2015) Building collaborative structures for teachers' autonomy and self-efficacy: the mediating role of participative management and learning culture. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 240-257. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.888086>
- Manghi, D., Conejeros, M. L., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V. y Diaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-135. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Maureira, O., Lizama, C. y Gajardo, M. (2021). Liderando la mejora desde el departamento de lenguaje: un estudio de caso. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 7-31. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1158>
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Mineduc.
- Miškolci, J., Armstrong, D. y Spandagou, I. (2016). Teachers' perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2) 53-65. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0014>
- Morales, M., Ortiz-Mallegas, S., Cárdenas, K., López, V., y Torres-Vallejos, J. (2022). Caracterización de los profesionales de convivencia escolar en Chile. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 80-101. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1286>
- Neves, C. (2020). ¿Un cambio desde el liderazgo? Percepciones del directivo docente sobre el aprendizaje grupal en la escuela. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 29-52. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.58074>
- Ng, S. y Chan, T. (2014) Continuing professional development for middle leaders in primary schools in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 869-886.
- Ortiz-Mallegas, S. y López, V. (2021). Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 183-198. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042ortiz-mallegas11>
- Queupil, J. P., Maldonado, C. y Cuenca, C. (2021). Redes de colaboración entre equipos de integración escolar (PIE) y docentes durante la pandemia Covid-19. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 57-83. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1222>
- Quiroga, M. y Aravena, F. (2017). Jefes de UTP nóveles en Chile: desafíos del liderazgo pedagógico. *Revista Perspectiva Educacional*, 56(3), 76-97. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.3-Art.506>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 179-204). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sepúlveda, S. y Volante, P. (2019). Liderazgo instruccional intermedio: Enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 341-362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.

- Valdés, R. (2020). Prácticas de liderazgo en escuelas con alta y baja cultura escolar inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213-227. <https://doi.org/10.4067/s071873782020000200213>
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: Una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>
- Valdés, R. y Fardella, C. (2022) The role of the leadership team on inclusion policies in Chile, *Cogent Education*, 9(1), art 5. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2112595>
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M. T., Catalán, R., Poblete, R. y Abett de la Torre, P. (2022). Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: Recomendaciones para su mejoramiento. *Psicoperspectivas*, 21(1), 29-41. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol.21-issue1-fulltext-2334>
- Wenger, E. (2010). Conceptual tools for cops as social learning systems: boundaries, identity, trajectories and participation. En C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (cap. 8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_8
- Wenner, J. A. y Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Yáñez, T. y Rivero, R. (2020). ¿Cuán preparados están los jefes técnicos para ejercer un liderazgo efectivo? Estudio de opinión a partir del marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. *Calidad en la Educación*, 52, 81-110. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.667>

Breve CV de los autores

René Valdés

Profesor de Educación especial, Magíster en Educación especial y Psicopedagogía por la Universidad Católica del Maule y Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente académico investigador en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, Chile. Es investigador responsable de un proyecto Fondecyt (N° 11230630, 2023-2026) que estudia el liderazgo escolar inclusivo. Sus principales intereses y líneas de investigación se insertan en el ámbito de la educación inclusiva, el liderazgo escolar, las políticas educativas y la relación migración-escuela. Email: rene.valdes@unab.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>

Nibaldo Pérez

Profesor de Educación Especial mención en Trastornos Específicos del Aprendizaje y Trastornos Específicos del Lenguaje, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. Magister en Educación mención Dirección y Liderazgo Educativo, Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Con experiencia laboral en supervisión de prácticas y docencia universitarias en carreras de pedagogía de pregrado. Además, con amplia experiencia como profesor de educación especial en Programa de Integración Escolar (PIE) de escuelas públicas. Desde 2022, ejerce un cargo de responsabilidad directiva en una escuela público-municipal de Lenguaje de la comuna de Providencia, Chile. Email: nperez@colegioabelardoiturriaga.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9711-0817>